

Micus-Loos, Christiane

Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 302-320



Quellenangabe/ Reference:

Micus-Loos, Christiane: Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 302-320 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105079 - DOI: 10.25656/01:10507

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105079>

<https://doi.org/10.25656/01:10507>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2012

■ *Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik*

Wozu noch Allgemeine Pädagogik?

Anerkennung des Anderen als Herausforderung
in Bildungsprozessen

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen
Programmen

Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der
Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik

Inciting an attentive experimental ethos and creating
a laboratory setting. Philosophy of education and the
transformation of educational institutions

Corporeal experience and equality. A new approach
to the educational significance of the body

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im
Bildungsbegriff

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik

Volker Kraft

Wozu noch Allgemeine Pädagogik? 285

Christiane Micus-Loos

Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen 302

Ulrich Binder

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen 321

Valentin Halder

Autopoiesis *anders* verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie
in der Pädagogik 340

Jan Masschelein

Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting.
Philosophy of education and the transformation of educational institutions 354

Joris Vlieghe/Jan Masschelein/Maarten Simons

Corporeal experience and equality. A new approach to the educational
significance of the body 371

Anselm Böhrmer

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff 389

Besprechungen

Klaus Zierer

Eveline Zurbriggen: Prüfungswissen Schulpädagogik – Grundlagen 407

Ilona Esslinger-Hinz/Anne Sliwka: Schulpädagogik 407

Gernot Gonschorek/Susanne Schneider: Einführung in die Schulpädagogik und
die Unterrichtsplanung 407

Christine Schmid

Rolf-Torsten Kramer: Abschied von Bourdieu?

Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung 409

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 413

Impressum U 3

Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen¹

Zusammenfassung: Der Anerkennung kommt bei der Entwicklung von Identität und Selbstbewusstsein vor allem im Kontext schulischer Bildung eine hohe Bedeutung zu. Die Anerkennung des Anderen stellt in institutionalisierten Bildungsverhältnissen eine besondere Herausforderung dar, weil es sich zum einen um asymmetrische Beziehungsstrukturen handelt, weil zum anderen nicht nur ein interpersonales Geschehen betrachtet, sondern stets die Welt als das Andere mit reflektiert werden muss. Nach der Analyse (sozial)philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Theorieansätze zur Anerkennungskategorie wird auf der Grundlage von Paul Ricœurs „Wege der Anerkennung“ ein Ansatz skizziert, der das Vergessen der originären Asymmetrie bildungsbezogener Anerkennungsverhältnisse aufdeckt und mit der Wechselseitigkeit zusammendenkt.

1. Einleitung

George Lopez ist Lehrer an jener französischen Zwergschule in der Auvergne, deren Schulalltag vor einigen Jahren durch einen preisgekrönten französischen Dokumentarfilm eingefangen wurde. „Etre et avoir“ ließ die Zuschauer auf virtuose, weil einfache Weise an dem Leben des Lehrers und seiner 13 Schüler unterschiedlichen Alters teilhaben. In einer der faszinierendsten Szenen des Films entlässt der Lehrer am Ende des Schuljahres seine Schützlinge in die Ferien nicht ohne jeden noch einmal zu loben, aber auch zu ermahnen. Faszinierend deshalb, weil das Lehrer-Schüler-Verhältnis von Einfühlungsvermögen, Witz, Geduld und Zuneigung geprägt ist, ohne die nötige Distanz vermissen zu lassen – ein bemerkenswertes Beispiel von Anerkennung in einem Bildungsprozess.²

Weniger schön, aber nicht weniger eindrucksvoll inszeniert ein anderer Film des gleichen Jahres den schulischen Alltag: „Du bist das personifizierte Böse und als solches musst du vernichtet werden!“ brüllt der Schulrektor, bevor er Erik von der Schule verweist. Dies ist eine der Schlüsselszenen des preisgekrönten und für den Oscar nominierten schwedischen Films „Ondskan“ (engl. „Evil“) von Mikael Hafström, der auf dem gleichnamigen autobiografisch geprägten Roman von Schwedens erfolgreichstem zeitgenössischen Schriftsteller Jan Guillou basiert. Der Film erzählt die Geschichte des 16jährigen Erik, der – vom Stiefvater misshandelt, während die Mutter tatenlos zusieht – seine Wut an seinen Mitschülern auslässt, daher von mehreren Schulen verwiesen

-
- 1 Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung meines am 27. Januar 2010 gehaltenen Habilitationsvortrages zur Erlangung der *venia legendi* im Bereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.
 - 2 Europäischer Dokumentarfilm „Sein und Haben“ von Nicolas Philibert (2002).

wird, bis das private Eliteinternat Stjärnsberg, eine schwedische Institution, seine letzte Chance ist. Auf der Fahrt ins Internat schwört er, nie wieder gewalttätig zu werden, bevor er dann auf dem Internat erleben muss, dass die Oberstufenschüler auf sadistische Weise die Jüngeren bestrafen, während sich die Lehrer vornehm zurückhalten. Während er, der es von zu Hause gewohnt ist, Gewalt zu ertragen, die Schikanen verkraften kann, kann dies sein schwächerer Zimmergenosse Pierre nicht. So wird Erik vor die Wahl gestellt, seinen Schwur zu brechen und sich gegen das Unrechtssystem aufzulehnen oder zu ertragen, dass er, Pierre und die anderen weiter schikaniert werden. Der Film zeigt Eriks Wandlung vom schlagenden Rebellen zum verantwortungsbewussten Menschen, der Widerstand leistet.

Beide Filme erzählen Geschichten erfahrener und verweigerter Anerkennung und beide veranschaulichen eindrucksvoll, warum Anerkennung als ein anthropologisches Grundbedürfnis aufgefasst wird (Honneth, 1992, 1997, 2000; Straub, 1999; Taylor, 1993; Todorov, 1996). Jede und jeder bedarf der Anerkennung durch Andere, und verweigte Anerkennung kann den anderen verletzen und „entmenschlichen“ (Straub, 1999, S. 73; Taylor, 1993; Todorov, 1996). Die Identitätsentwicklung wie die Entwicklung von Selbstbewusstsein scheinen „notwendigerweise an die dialogisch strukturierte, praktische Anerkennung durch andere gebunden“ (Taylor, 1993, S. 21) zu sein. Gerade der Roman und der Film „Evil“ entsprechen der von Charles Taylor artikulierten Beobachtung, dass „Nichtanerkennung [...] Leiden verursach[t]“ (S. 14).

Neben dieser alltagsweltlich weit verbreiteten Überzeugung gibt es in jüngerer Zeit einen intensiven interdisziplinären, wissenschaftlichen Diskurs zum Phänomen der Anerkennung.

Beides, die alltagsweltliche Erfahrung wie der wissenschaftliche Diskurs, haben dazu geführt, dass Anerkennung, wie Nancy Fraser und Axel Honneth (2003) festgestellt haben, zu einem „Schlüsselbegriff unserer Zeit“ (S. 7) geworden ist und als neues „Paradigma der Gerechtigkeit“ diskutiert wird. Die Dimension der Gerechtigkeit hat gerade vor dem Hintergrund einer durch Migration und zunehmende soziale Ausdifferenzierung gekennzeichneten Gesellschaft in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Denn mit der Erfahrung sozialer und kultureller Pluralität und Diversität in einem politischen Gemeinwesen wird zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Identität und Differenz besonders virulent, zum anderen die Frage von Recht und Unrecht, d.h. die Frage nach den normativen Grundlagen des Zusammenlebens. In diesem Kontext gilt einerseits das „Streben nach Anerkennung als wesentliche Orientierung sozialen Handelns“ (Nothdurft, 2007, S. 110), andererseits wird Anerkennung als fundamentale, übergreifende ethische Kategorie angesehen (Fraser & Honneth, 2003, S. 9; Honneth, 1992, 1997).

Im Folgenden werden *erstens* mit Hegel, Levinas und Honneth drei philosophische Entwürfe vorgestellt, die für den Anerkennungsdiskurs von Bedeutung sind. Zweitens wird dann auf aktuelle Anerkennungstheorien der Erziehungswissenschaften eingegangen, um anschließend *drittens* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Zusammenhänge von Anerkennung und Bildung zu reflektieren.

2. Anerkennung im (sozial)philosophischen Diskurs

Historisch hat die Anerkennungstheorie eindeutige Wurzeln im Deutschen Idealismus, im Werk Fichtes und Hegels über die „Art und Weise, wie Strukturen der Intersubjektivität konstitutiv und regulativ auf die Entwicklung der Subjektivität bezogen sind“ (Zurn, 2005, S. 377).

Bevor sich Hegel (1807/1989) in der *Phänomenologie des Geistes*³ dem Verhältnis von Herrn und Knecht zuwendet, entwickelt er zunächst den „reinen Begriff des Anerkennens“ (S. 147).

Hegel (1807/1989) führt den Anerkennungsbegriff zu Beginn des Kapitels über das Selbstbewusstsein ein. Bevor er die „Bewegung des Anerkennens“ (S. 146) beschreibt, erläutert er, dass „[d]as Selbstbewusstsein [...] seine Befriedigung nur in einem anderen Selbstbewusstsein“ (S. 144) erreicht. Bei der Entwicklung des Selbstbewusstseins handelt es sich um einen Vorgang, der sich nicht auf dieses eine Selbstbewusstsein beschränkt, sondern ein wechselseitiges Verhältnis eines Selbstbewusstseins zu einem anderen impliziert. Zunächst ist dieses Selbstbewusstsein „einfaches Fürsichsein, sich-selbstgleich durch das Ausschließen alles *anderen aus sich*“ (S. 147). Um jedoch ein „*an und für sich*“ (S. 145) Ganzes zu sein, muss das Selbstbewusstsein diese vorreflexive Stufe überwinden und zugleich einem anderen Selbstbewusstsein zu solcher Ganzheit verhelfen.

Die erste Stufe der „Bewegung des Anerkennens“ (Hegel, 1807/1989, S. 146) ist das „Außersichsein“ (S. 147), der „Selbstverlust in einem Anderen. Auch der Andere verliert dabei seine Selbstständigkeit: Indem das Selbst nur sich im Anderen findet, ist dieser selber ‚aufgehoben‘“ (Siep, 1979, S. 69). Das Selbstbewusstsein erfährt sich „als ein anderes Wesen“ (Hegel, 1807/1989, S. 146) und sieht in diesem anderen zugleich „sich selbst“ (S. 146). Diese „Bewegung des Anerkennens“ nennt Hegel „doppelsinnig“ (S. 146): „Der Doppelsinn liegt darin, dass jeder das, was er gegen den Anderen tut – Negation des Anderen – auch gegen sich selbst tut – Negation seines Andersseins“ (Siep, 1979, S. 70). Das Tun eines jeden Menschen – gegen sich und den Anderen – ist zugleich das Tun des Anderen (Siep, 1979).

Auf der *zweiten Stufe* der „Bewegung des Anerkennens“ (Hegel, 1807/1989, S. 146) zielt das Selbstbewusstsein auf ein „Aufheben“ (S. 146) des Anderen als selbstständiges Wesen, „um dadurch seiner als des Wesens gewiss zu werden“ (S. 146). Mit dieser Bewegung zielt das Selbstbewusstsein aber zugleich auch auf ein Aufheben seiner selbst. Durch die doppelte Aufhebung kehrt das Selbstbewusstsein einerseits in sich selbst zurück und lässt andererseits das andere Selbstbewusstsein wieder frei. Diese Bewegung der Anerkennung erschöpft sich für Hegel allerdings nicht in der einfachen Doppelsinnigkeit, in der ein Selbstbewusstsein ein anderes und zugleich sich selbst anerkennt, sondern die

3 Ludwig Siep (1974) geht dem systematischen Stellenwert des Kampfes um Anerkennung in Hegels Jenaer Schriften vom System der Sittlichkeit (1802/1803) bis zur *Phänomenologie des Geistes* (1807) nach.

Bewegung ist also schlechthin die gedoppelte beider Selbstbewusstsein[e]. Jedes sieht *das Andere* dasselbe tun, was es tut; jedes tut selbst, was es an das Andere fordert, und tut darum, was es tut, auch nur insofern, als das Andere dasselbe tut. [...] Das Tun ist also nicht nur insofern doppelsinnig, als es ein Tun ebenso wohl *gegen sich* als *gegen das Andere*, sondern auch insofern, als es ungetrennt ebenso wohl *das Tun des Einen* als *des Anderen* ist. (Hegel, 1807/1989, S. 147)

Einseitiges Tun wäre „unnütz“ (Hegel, 1807/1989), weil das, was geschehen soll, nur durch beide realisiert werden kann (S. 147).

Intersubjektivität wird verstanden als eine komplexe Struktur sich verschränkender, gelingender Anerkennungsbeziehungen: „Sie *anerkennen* sich als *gegenseitig sich anerkennend*“ (Hegel, 1807/1989, S. 147). Diese Bewegung der Anerkennung ist allerdings nicht nur für die Konstitution des Selbstbewusstseins von Bedeutung, sondern zugleich für die Konstitution gemeinschaftlicher Praxis: „Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist“ (S. 145).

Da aber die Hegelsche Einsicht – „Das Selbstbewusstsein ist *an* und *für* sich, indem, und dadurch, dass es für ein Anderes an und für sich ist, d.h. es ist nur als Anerkanntes“ (Hegel, 1807/1989, S. 145)⁴ – für beide Seiten gilt, gerät das Selbst durch den Anderen nicht nur außer sich, sondern notwendigerweise auch in einen zwischen Herrn und Knecht ausgetragenen und nicht gewinnbaren „Kampf des Anerkennens“ (Hegel, 1986, S. 221). Diesem Kampf kann nicht entgangen werden, „denn sie [die Selbstbewusstseine, Erg. d. Verf.] müssen die Gewissheit ihrer selbst, *für sich zu sein*, zur Wahrheit an dem Anderen und an ihnen selbst erheben“ (Hegel, 1807/1989, S. 149). Der „Kampf auf Leben und Tod“ (S. 149), bei dem der Einzelne, um des Erweises seiner „Totalität“ (Siep, 1974, S. 204)⁵ willen, sein Leben aufs Spiel setzt, endet in der Ungleichheit von Herrn und Knecht „als zwei entgegengesetzte Gestalten des Bewusstseins; die eine das selbständige, welchem das Fürsichsein, die andere das unselbständige, dem das Leben oder das Sein für ein Anderes das Wesen ist“ (Hegel, 1807/1989, S. 150). Wechselseitige Anerkennung ist zum Scheitern verurteilt: Der „Herr“ wird scheitern, weil der Unterworfenen zur freien Anerkennung seiner (scheinbaren) Unabhängigkeit nicht mehr in der Lage ist. Es fehlt die „Doppelsinnigkeit“ (S. 145) des Tuns: Das, was der Herr gegen den Anderen tut, tut er nicht auch gegen sich selbst, das Tun des einen ist nicht zugleich „Tun des Anderen“ (S. 148). Dass der zunächst gescheiterte Knecht zu einer positiven „Umkehrung“ geführt wird, mag erstens die erlittene und überwundene „Furcht des Todes“ (S. 153)⁶, zweitens sein „Dienst“ (S. 153) am Herrn und drittens die „Arbeit“

4 Diese Struktur, dass das Selbstbewusstsein außer sich ist, sich das Selbstbewusstsein nur im Anderen anschaut, entspricht der Liebe.

5 „Totalität“ hier verstanden als die äußerste Weise des „Aus-sich-Herausgehens“.

6 Die Todesfurcht ist „die Auflösung aller Bestimmtheiten des natürlichen Daseins durch die ‚absolute Negativität, das reine Fürsichsein‘ des Selbstbewusstseins. Zum Bewusstsein kommen kann diese Negativität dem Knecht erst in der Arbeit, in der das Fürsichsein, die Negation alles Gegenständlichen zur bleibenden Form des Gegenstandes wird“ (Siep, 1974, S. 198).

(S. 153) ermöglichen, „die das durch Furcht und Dienst befreite Selbstbewusstsein zu einer ‚Vergegenständlichung‘ in den Dingen befähigt“ (Siep, 1998, S. 115). Sein Selbstbewusstsein bezieht der Knecht im Laufe der Zeit durch seine *Arbeit*, bei der er die Natur bearbeitet, und diese Natur ihn verändert. So vermag er, sich über die Vergegenständlichung des Herrn zu erheben. In der bürgerlichen Gesellschaft tritt das Lernen an die Stelle der Hegel'schen Arbeit und ermöglicht die Entfaltung des Selbstbewusstseins.

Wesentlich ist, dass Hegel die „Bewegung des Anerkennens nicht auf den Kampf um Anerkennung verkürzt“, sondern zeigt, dass der Kampf um Anerkennung „nur *eine* Form und *eine* Stufe in der ‚Bewegung des Anerkennens‘ ist“ (Siep, 1998, S. 126), aber eine ganz wesentliche: Die Einführung von Asymmetrie und verfehlter bzw. versagter Anerkennung. Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass Anerkennung Hegel zufolge eine grundsätzlich interaktive Struktur zugrunde liegt und nur von Anerkennung gesprochen werden kann, wenn sie aus freien Stücken realisiert wird (Bertram, 2008; Siep, 1998). Die komplexe Hegel'sche „Bewegung des Anerkennens“ legt ein Muster von „Zustimmung, Abgrenzung und Freigabe“ (Siep, 1998, S. 121) offen, das durchaus auch als Prinzip pädagogischer Praxis von Interesse ist.

Dieser Position diametral entgegen steht die Philosophie von Emmanuel Levinas, in dessen Schriften das Wort „Anerkennung“ zwar nur selten zu finden ist, in dessen Philosophie aber das Verhältnis zum anderen Menschen von zentraler Bedeutung ist. Levinas sah in Hegel den Kulminationspunkt einer Philosophie, die alles Sein als Totalität denkt, den Anderen in seiner Andersartigkeit aber nicht wahrnimmt. „Das Bewusstsein von sich ist zugleich Bewusstsein vom Ganzen“ (Levinas, 1996, S. 57), das aber die irreduzible Beziehung zum Anderen – und Levinas hat hier den anderen Menschen vor Augen – als Anderen nicht beinhalten kann, außer um den Preis der Eliminierung seiner Andersheit, was nichts anderes heißt, als den Anderen zu töten. Stattdessen sieht sich der Mensch durch den unbedingten Anspruch herausgefordert, „den Anderen als Anderen gelten zu lassen“ (Levinas, 1985, S. 97). Dieser Anspruch zeigt sich im Antlitz (*visage*) des Anderen, „dessen Sinn [...] darin besteht, zu sagen: ‚Du darfst nicht töten‘“ (Levinas, 1996, S. 66). Ich muss diesem Anspruch zwar nicht Folge leisten, kann also den Anderen töten, werde aber nie den Anspruch loswerden bzw. kann nicht ungeschehen machen, dass mich der Andere angeschaut hat. Der Andere ist nach Levinas „anders in absoluter Weise und nicht relativ auf irgendeinen Bezugspunkt“ (1989, S. 213).

In dem Moment, da ich das Angesicht des Anderen gesehen bzw. mich der Andere angeblickt hat, bin ich für ihn verantwortlich, ohne dass ich mich für die Verantwortung hätte entscheiden können. Es geht hier nicht um Verantwortung in dem Sinne, wie ich für etwas, das ich getan habe, verantwortlich bin, sondern um eine Verantwortung, die darüber hinausgeht, weil sie mir obliegt. (Levinas, 1996, S. 73)

Ich bin in einer vorursprünglichen Passivität angerufen, welche dem Gegensatz von aktiv/passiv vorausliegt. Levinas (1978) hat diese unhintergehbare Grundsituation des Menschen mit dem Bild des Geiselseins für den Anderen (S. 150) zum Ausdruck

gebracht, das sich wesentlich von dem Hegel'schen Verhältnis des Herrn und seines Knechts unterscheidet.

Nicht die Anerkennung, sondern die präreflexive Verantwortung charakterisiert aus Sicht von Levinas das Verhältnis zum Anderen. Dieses Verhältnis ist durch eine grundlegende Asymmetrie – Levinas spricht von „Diachronie“ – gekennzeichnet, die in der intentional nicht überbrückbaren Andersheit des Anderen begründet ist. Der Andere entzieht sich meinem Verstehen und Erkennen. Diese Asymmetrie ist von anderer Qualität als jene, von der bei Hegel die Rede war. „Die Asymmetrie meiner Beziehung zum Anderen ist nicht die Asymmetrie, die der Symmetrie entgegensteht, sondern eine vorsprüngliche Asymmetrie. Sie macht sich bemerkbar als Substitution: Ich stehe für den Anderen ein. Ob ich will oder nicht“ (Schnell, 2004, S. 83).⁷

Die dritte philosophische Position ist die von Axel Honneth, weil sie „als Begründungsfolie zur Etablierung von Anerkennung als einem normativen Postulat für die pädagogische Praxis“ (Balzer, 2007, S. 52) dient. Er hat den Anerkennungsbegriff ausdifferenziert und ihn sowohl im Zusammenhang mit dem Identifikationsprozess als auch im Verhältnis zu den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen im Rückgriff auf Hegel und Mead weiterentwickelt.

Das intersubjektivitätstheoretische Personenkonzept George Herbert Meads (1973) zieht Honneth (1992) heran, um zum einen Hegels Anerkennungslehre in einen „nachmetaphysischen Rahmen“ (S. 109) zu transformieren, zum anderen, um die Bedeutung wechselseitiger Anerkennung für menschliche Identitätsentwicklung zu begründen. Mead zufolge kann ein Subjekt ein Bewusstsein seiner selbst nur erwerben, wenn es „sein eigenes Handeln aus der symbolisch repräsentierten Perspektive einer zweiten Person wahrnehmen lernt“ (Honneth, 1992, S. 120-121). Für diese Selbstbeziehung verwendet Mead den Begriff des ‚Mich‘, um „terminologisch deutlich [zu] machen, dass das Individuum sich selber überhaupt nur in der Objektstellung zu Bewusstsein bringen kann“ (Honneth, 1992, S. 119). Vom ‚Mich‘ hebt Mead das ‚Ich‘ ab, verstanden als „die unreglementierte Quelle aller meiner aktuellen Handlungen“ (Honneth, 1992, S. 120). In Rückgriff auf das Meadsche Konzept eines „generalisierten Anderen“ versteht Honneth den Prozess der Sozialisation als Übernahme normativer Erwartungshaltungen der persönlichen Umwelt. Diese verinnerlichten Normen sagen dem Individuum, welche Erwartungen es an die anderen Menschen richten darf und welche Verpflichtungen es ihnen gegenüber zu erfüllen hat.

Honneth (1992) sieht in Hegels Begriff der Anerkennung den Grundbegriff der „moralischen Grammatik sozialer Konflikte“. Hegel habe den sittlichen Bildungsprozess der Menschengattung als einen Vorgang rekonstruiert, „in dem über die Stufen eines Konflikts ein moralisches Potential zur Verwirklichung gelangt, das in den Kommunikationsbeziehungen zwischen den Subjekten strukturell angelegt ist“ (Honneth, 1992,

7 Der Anspruch ist der Intentionalität des Ich immer schon entzogen, weil sich die Frage, wann dieser Anspruch denn seinen Ursprung hat, als ebenso unbeantwortbar erweist wie die Frage, wie lange er in der Zukunft besteht.

S. 107). Diese Idee, verknüpft mit Meads Sozialpsychologie, wird bei ihm „zum Leitfa-
den einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie“ (S. 148).

In Anlehnung an Hegel unterscheidet Honneth drei Formen wechselseitiger Aner-
kennung: die Liebe, das Recht und die Solidarität, denen er entsprechende Missach-
tungsformen zuordnet.⁸

Unter „Liebe“ versteht Honneth (1992) jene emotionale Zuwendung, die sich der
Primärbeziehung zwischen Säugling und erster Bezugsperson verdankt, und die sich im
späteren Leben in sexuellen Beziehungen und Freundschaften zeigt. Auf dieser ersten
Stufe⁹ der reziproken Anerkennung erkennen sich die Subjekte als bedürftige, leibhaf-
tige Wesen an und wissen sich in der reziproken Erfahrung liebevoller Zuwendung da-
rin einig, „dass sie in ihrer Bedürftigkeit von jeweils anderen abhängig sind“ (S. 153).

In Rückgriff auf psychoanalytische Ansätze von Donald Winnicott und Jessica
Benjamin – hier vor allem Winnicotts Theorie der Objektbeziehung und Benjamins Er-
öffnung eines intersubjektiven Raumes zwischen Säugling und Mutter¹⁰ sowie ihrem
„Paradoxon der Anerkennung“ – weist Honneth *erstens* auf die besondere Bedeutung
der ersten Monate der kindlichen Entwicklung für spätere Verhaltensweisen hin, *zwei-
tens* zeigt er, wie sich der Prozess der kindlichen Individuierung von Anbeginn an als
Prozess wechselseitiger Anerkennung vollzieht, und *drittens* fokussiert er die Bedeu-
tung des „intermediären Bereiches“ (Winnicott, 1984, 1989)¹¹ als Erweiterung der aner-
kennungstheoretischen Deutung der Liebe.

Das Gelingen dieser ersten Anerkennungsform, das für Honneth (1992) von der früh-
kindlich erworbenen Fähigkeit abhängt, eine Balance zwischen Symbiose und Selbstbe-
hauptung gefunden zu haben, schafft die Basis für *Selbstvertrauen*. Selbstvertrauen wie-
derum ist für ihn die unabdingbare Basis für die autonome Teilnahme am gesellschaft-
lichen Leben. Dieses elementare Vertrauen in sich selber gehe „jeder anderen Form der
reziproken Anerkennung sowohl logisch als auch genetisch voraus“ (S. 172) und sei
fundamentaler Bestandteil des Identitätsbildungsprozesses.

Der Anerkennungsform der Liebe ordnet Honneth (1992) nun den ersten Typ der
Missachtung zu – *Vergewaltigung und Folter* –, durch die das elementare Selbstver-

8 Roland Reichenbach (2001) weist darauf hin, dass sich die Triade von Liebe, Recht und Soli-
darität bereits bei Pestalozzi findet. Natur, Gesellschaft und Sittlichkeit folgen bei Pestalozzi
zwar entwicklungsmäßig aufeinander, sind aber „immer zugleich präsent“ (S. 315).

9 Honneth (1992) konzipiert die Hegel'schen Anerkennungsformen als „Stufentheorie“. In spä-
teren Schriften revidiert er diese Auffassung. Vgl. zur Fragwürdigkeit des Stufenbegriffs Rei-
chenbach (2001, S. 314ff.).

10 In den Worten Jessica Benjamins (1990, S. 73-74): „Wenn das Kind alles bekommt, was es
will, dann fungieren die Eltern nicht mehr als ‚das Andere‘, die dem Willen des Kindes Gren-
zen setzen, und diese Situation erlebt das Kind als ein Verlassenwerden [...]. Ein Kind, das
die anderen nur als Extension seiner selbst wahrnimmt, lebt dauernd in der Angst vor jener
Leere und dem Verlust der Bindung, die sich aus dem Allmachtsgefühl ergeben.“

11 Winnicott weist in seinen Schriften zum einen darauf hin, dass Desillusionierung und Bezie-
hungsaufnahme, Bindung und Selbstständigkeit Voraussetzungen für interaktive Verhaltens-
weisen sind, zum anderen, dass Zerstörung und Überleben für die Wahrnehmung von Real-
itäten eine zentrale Bedeutung zukommt.

trauen einer Person zerstört und „die Identität der ganzen Person zum Einsturz“ (S. 213) gebracht wird.

Während es auf der Ebene der Liebesbeziehungen um eine Anerkennung der Affekte und Bedürfnisse geht, steht bei der *rechtlichen Anerkennung* eine Anerkennung als gleiches Rechtssubjekt und gleichberechtigter Interaktionspartner im Vordergrund. Durch die normative Perspektive eines „generalisierten Anderen“ erkennen sich die „Rechtssubjekte [...] dadurch, dass sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen“ (Honneth, 1992, S. 177). Unter Rechten werden individuelle Ansprüche verstanden, von denen ein Individuum sicher sein kann, dass der generalisierte Andere sie erfüllen wird (S. 127). Auf dieser zweiten Stufe der Anerkennung wird das Subjekt durch die „Gewährung von Rechten als ein Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“; mit dieser Erfahrung erwirbt es Selbstachtung. Eine *Missachtung* erfährt das Subjekt durch den strukturellen Ausschluss vom Besitz bestimmter Rechte.

Die dritte Form schließlich ist die Anerkennung des Wertes bestimmter Eigenschaften einer Person hinsichtlich der Konstitution und Aufrechterhaltung einer konkreten Gemeinschaft und kann somit als *Solidarität* oder auch soziale Wertschätzung angesprochen werden. Geht es bei der rechtlichen Anerkennung vor allem darum, *keine* Unterschiede zwischen den Individuen zu machen, fokussiert die dritte Anerkennungsform „die graduelle Bewertung konkreter Eigenschaften und Fähigkeiten“ (Honneth, 1992, S. 183), durch die die Menschen in ihren persönlichen Unterschieden charakterisiert sind. Ein *Selbstwertgefühl* wird dadurch erlangt, dass das Subjekt Eigenschaften und Fähigkeiten entwickelt, „über deren einzigartigen Wert für die soziale Umwelt es sich anhand der anerkennenden Reaktionen seiner Interaktionspartner zu überzeugen vermag“ (S. 139). Die Erfahrung einer Missachtung in Form der *Beleidigung oder Entwürdigung* von individuellen oder kollektiven Lebensweisen ist mit einem Verlust persönlicher Wertschätzung und der Empfindung sozialer Scham verbunden.

Festzuhalten bleibt, dass erst die volle Anerkennung des Subjekts auf allen drei Stufen ein „möglichst unbeschädigte[s] Selbstverhältnis“ (Fraser & Honneth, 2003, S. 297) ermöglicht, auf dessen Grundlage Selbstverwirklichung und individuelle Autonomie gelingen können. Der Anerkennungskategorie spricht Honneth eine dreifache Bedeutung zu: „[D]ie gesellschaftliche Realität wird grundbegrifflich mit Hilfe desselben Begriffs erschlossen (Gesellschaftstheorie), mit dem aufgrund seines normativen Gehalts am Ende auch die Bewertung von sozialen Veränderungsprozessen in der Weise vorgenommen werden kann (Gerechtigkeitskonzept), dass dabei die Sichtweise der Betroffenen produktiv zur Artikulation gelangt (Moralpsychologie)“ (Honneth, 2003, S. 304).¹²

¹² Honneth formuliert die Kategorie der Anerkennung als „fundamentalen, übergreifenden Moralbegriff“ (Fraser & Honneth, 2003, S. 9), aus dem sich distributive Zielsetzungen ableiten lassen; das sozialistische Ideal der Umverteilung betrachtet er im Gegensatz zu Nancy Fraser als abhängige Größe im Kampf um Anerkennung.

3. Neuere Anerkennungstheorien in den Erziehungswissenschaften

Seit Mitte der 1990er Jahre ist innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ein zunehmendes Interesse an der Anerkennungsproblematik zu beobachten, das vor allem mit der gesellschaftlichen Diagnose zusammenhängt, dass der „Anerkennungszерfall“ (Heitmeyer, 2002) seinen Ursprung in Bildungsdefiziten habe: pädagogische, insbesondere schulische Kontexte seien zu wenig von Anerkennung geprägt und provozierten daher ein mangelhaftes Selbstwertgefühl und als Folge davon Defizite in der Bildungskarriere. Die Intention, diesem Missstand durch eine „Pädagogik der Anerkennung“ (Hafeneger, Henkenborg & Scherr, 2002) zu begegnen, führt zunächst nicht zu eigenen theoretischen Ansätzen. Erst mit Annedore Prengels Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) erscheint eine explizit pädagogische Anerkennungstheorie, der dann andere folgen. Im Folgenden wird zunächst Prengels Konzept, dann Krassimir Stojanovs Modell der „Anerkennungsgerechtigkeit“ und schließlich Norbert Rickens und Nicole Balzers Konzept „Anerkennung und Macht“ vorgestellt. Bei der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien der Anerkennung gilt von Beginn an, dass die Erziehungswissenschaft mit Bezugnahme auf Fichte und Hegel von Flitner bis heute immer wieder gezeigt hat, dass es beim Prinzip der Erziehung nicht um eine „ethisch-formale oder universelle gegenseitige Anerkennung der Menschen als freier Rechtssubjekte, sondern [um] die besondere, nicht-reziproke Anerkennung der Heranwachsenden durch einen pädagogischen Akteur, der um die Andersheit der zu Erziehenden weiß“ (Benner, 2003a, S. 296), geht, so dass mit einer „abstrakt-ethischen Anerkennungspostulatorik“ die pädagogische „Anerkennungsproblematik“ nicht hinreichend erklärt werden kann (S. 296).

Annedore Prengels Konzeption einer *Pädagogik der Vielfalt* rückt in Anlehnung an Honneth die drei Anerkennungsformen der Liebe, des Rechts und der sozialen Wertschätzung als *normatives Prinzip* pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt: Inter-subjektive Anerkennung soll praktiziert werden. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ versteht sich als eine „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel, 1993, S. 62). Anerkennung von Gleichheit *und* von Differenzen zeichnet eine Pädagogik der Vielfalt aus.

Besonders die Honneth'sche dritte Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung fokussiert Prenzel (1993) und interpretiert diese zugleich als Ausdruck einer „egalitären Differenz“, als „Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich individuierten Personen“ (S. 61). „Egalitäre Differenz ist die grundlegende [...] Idee der Pädagogik der Vielfalt, die ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungsoffenes Miteinander der Verschiedenen anstrebt“ (Prenzel, 2001, S. 96; 2002). Die symmetrische Wertschätzung „gegebener Differenzen“ (Mecherill, 2005, S. 324) und nicht die Abschaffung von Differenzen gewährleistet eine gerechtere Teilhabe am Bildungssystem.

Indem Prenzel von einer ethnozentrischen Bestimmtheit und Bedingtheit menschlichen Seins, Denkens und Verhaltens ausgeht und die Notwendigkeit einer Wertschätzung von kultureller Differenz fordert, bringt sie „das Prinzip der sozialen Wertschätzung in einen höchst engen Überschneidungszusammenhang mit dem der Anerkennung

der Verschiedenheit der Kulturen“ (Stojanov, 2006, S. 167). So wird übersehen, dass nach Honneth „[d]ie Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft [...] keine Leistungen [...] und deshalb [...] auch kein Gegenstand der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung“ (Stojanov, 2006, S. 168) ist. „Es gibt keinen normativen Anspruch auf die Anerkennung der eigenen kulturellen Zugehörigkeit“ (S. 168).

Ähnlich wie Prengel motiviert die starke Herkunftsabhängigkeit von Bildungsbeteiligung in Deutschland auch Krassimir Stojanov, über Bildungsgerechtigkeit nachzudenken. Bildungsgerechtigkeit, so seine zentrale These, wird nicht durch die gerechte „Verteilung [bzw. Umverteilung] von Gütern“ (Stojanov, 2007, S. 42), sondern durch die Herbeiführung „einer bestimmten Qualität von Sozialbeziehungen“ (S. 42) realisiert. Institutionalisierte Interaktionsstrukturen im Bildungswesen müssen den Beteiligten Erfahrungen mit den Anerkennungsformen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung in Anlehnung an Honneth ermöglichen. Die „kulturelle-biographische Anerkennung“ (Stojanov, 2006, S. 199) wird für Stojanov (2006) zu einer bildungstheoretisch besonders wichtigen Unterform der dritten Honneth'schen Anerkennungsform. Um Bildung – verstanden als „Vorgang der Selbst-Entwicklung“ (S. 33), der aufs Engste mit dem Vorgang der Entwicklung von Weltreferenzen zusammenhängt – zu ermöglichen, bedarf es im Sinne der „kulturellen-biographischen Anerkennung“ der Notwendigkeit, dass *allen* Menschen „das Potenzial zur individuellen Autonomie unterstellt“ (Stojanov, 2008, S. 525; 2006, S. 164ff.) wird. Individuelle Autonomie, kognitive Leistungsfähigkeiten und in der Folge Bildung und die „Befähigung zur sozialen Partizipation“ (Stojanov, 2006, S. 224) werden nur durch soziale Wertschätzung ermöglicht. Diese wird nicht nur im Sinne Honneths primär bezogen auf das jeweilige Arbeitsverdienst verstanden, sondern als Anerkennung der Fähigkeit aller Individuen, ihre „persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen so zu artikulieren, dass sie als ein potentieller Beitrag und/oder eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft gelten können“ (Stojanov, 2007, S. 43; 2006). Heranwachsende dürfen nicht als „determiniert durch ihre Herkunft bzw. als Produkte einer als kulturell-abweichend postulierten Familiensozialisation betrachtet und behandelt werden“ (Stojanov, 2008, S. 526), sondern ihnen muss das Potential zugesprochen werden, über ihre „„enkulturierten‘ Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster“ (Stojanov, 2006, S. 199) hinauszuwachsen bzw. sie „transformierend zu artikulieren“ (S. 199). Anerkennungsverhältnisse – Liebe, Recht, Solidarität, die die kulturelle biographische Anerkennung mit umfasst – sind demnach nicht das „Ziel der Bildung, [...] keine objektive gesellschaftliche Gegebenheit, die durch Bildung angeeignet werden soll, sondern vielmehr *Voraussetzung* und Triebwerk von Bildung“ (S. 168ff.). Nicht didaktisch-methodische Fertigkeiten stehen im Mittelpunkt des Kompetenzprofils des Lehrerberufes, sondern die Fähigkeit zur intersubjektiven Anerkennung. Ihre Kultivierung erfordert zum einen die systematische Aufarbeitung der eigenen Erziehungs- und Bildungsbio-graphie in der Ausbildung, zum anderen die „Entlastung des Schulbildungssystems von der Selektionsaufgabe“ (Stojanov, 2008, S. 529). Vor allem die „frühe Selektion“ (Stojanov, 2007, S. 46) im dreigegliederten deutschen Schulsystem ist „*ungerecht*, [...] unabhängig davon, wie ‚korrekt‘ und ‚fair‘ sie vollzogen wird“ (S. 46).

Festzuhalten ist, dass sowohl Prengel wie Stojanov Anerkennung als normatives Muster pädagogischen Handelns fokussieren und Anerkennung primär reziprok verstanden wissen wollen.

Norbert Ricken und Nicole Balzer kritisieren an den beiden vorangestellten Anerkennungskonzepten den Einsatz der Anerkennung als ein normatives Muster pädagogischen Handelns und die einseitige Sicht auf Anerkennung als „ein wertschätzendes und unterstützendes Handeln des Akzeptierens oder Respektierens“ (Ricken, 2009b, S. 88). Sie teilen bereits nicht die Ausgangsposition der beiden dargestellten pädagogischen Anerkennungstheorien, dass der angebliche Mangel an Anerkennung in gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten zu Lern- und Bildungsdefiziten führt, die durch „eine Art Fütterungsprozess“ (Ricken, 2006, S. 222) zu therapieren ist, in dem mehr Anerkennung auch mehr Bildungsgerechtigkeit bedeutet.

Ricken (2006) kritisiert die im Anerkennungsbegriff inhärente Logik einer Gleichsetzung von Intersubjektivität und Reziprozität und diskutiert drei Missverständnisse, die dem pädagogischen Anerkennungsbegriff innewohnen: Anerkennung wird *erstens* als „zeitlich zu befristendes ‚Phänomen‘“ (S. 222) verstanden, *zweitens* als ein „verfügbares Mittel betrachtet, das einzusetzen oder vorzuenthalten der pädagogischen Entscheidung unterliegt“, und *drittens* „bloß selbstreferentiell“ (S. 222) angesehen und nicht als ein „Medium, in dem soziales Handeln sich selbst vollzieht – ob es will oder nicht“ (Ricken, 2009b, S. 83).

Rickens Anliegen hingegen ist es, die anerkennungstheoretische Logik aus einer „inter-subjektiven“ Perspektive in Anlehnung an Käte Meyer-Drawe zu problematisieren. Anstelle der Vorstellung eines „unabhängigen und souveränen ‚Subjekts‘“ (Ricken, 2006, S. 224)¹³ muss die „Verwiesenheit auf Andere, die immer auch entzogen sind“ (S. 224), stärker berücksichtigt werden. Nur so werden „Spuren einer anderen Subjektivität“ (Ricken, 2009b, S. 75) und der „Doppelcharakter des Anerkennens“ (S. 83), der sich in seiner konstativen wie konstitutiven Dimension (S. 83) zeigt, sichtbar. Anerkennung, so die These, impliziert immer sowohl eine Bestätigung bereits konstituierter Subjekte als auch eine Stiftung von Subjekten. Anerkennung zeigt sich „als ein transformatorischer Prozess andauernder Bezugnahmen, Rückverweise und Verwerfungen, als ein Geschehen der ineinander gefalteten Unterwerfung und Überschreitung zugleich“ (S. 85; 2009a, S. 125).

Außerdem muss aus Sicht Rickens und Balzers die Dimension der Macht, verstanden nicht nur als Repression und Negation, sondern im Sinne Foucaults als Ermöglichung und Produktion, im Kontext der Anerkennung berücksichtigt werden. „Anerkennungspraxen sind immer in Machtverhältnisse und -ordnungen eingebettet [...] vielmehr noch aber stellen sie selber – insbesondere aufgrund ihres stiftenden Zuges – Machtpraxen und Machtmechanismen dar. Als solche aber sind sie weder (nur) positiv, noch (nur) negativ, sondern überaus ambivalent und – vor allem – (re)produktiv“ (Balzer, 2009, S. 59). Anerkennung soll im Sinne Judith Butlers als ein „performatives

13 Hegel weist darauf hin, dass Freiheit nur als anerkannte Freiheit wirkliche Freiheit ist.

Adressierungs- und Subjektivierungsgeschehen“ (Ricken, 2009b, S. 78)¹⁴ verstanden werden. Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, „wer als Subjekt der Anerkennung in Frage kommt“ (Balzer, 2009; Butler, 2003, S. 32; 2006). Immer schon, so Ricken und Balzer in Anlehnung an Butler, sind Normen der Anerkennbarkeit anwesend. Das Subjekt wird nicht anerkannt, ohne sich zuvor den „gesellschaftlichen Kategorien“ einer „anererkennungsfähigen sozialen Existenz“ (Balzer, 2009; Butler, 2001, S. 24; 2006; Ricken, 2009a) zu beugen bzw. zu unterwerfen. Aber nie ist Anerkennung durch die einseitige Bewegung der Unterwerfung zu betrachten, ebenso ist eine Überschreitung möglich: Die Normen, denen Anerkennung zuteil wird, können in Frage gestellt werden, es ist im Sinne „subversiver Resignifikationen“ (Butler, 2006) möglich, sich gegen sie zu wenden (Balzer, 2009; Ricken, 2009a).

Festzuhalten bleibt nach diesem Ansatz die notwendige Berücksichtigung des Bezuges von Anerkennung und Machtbeziehungen bzw. -ordnungen, ein Wissen um die Widersprüchlichkeit des Anerkennungsgeschehens und ein Verständnis pädagogischen Handelns als performatives Tun.

4. Anerkennung als Herausforderung in Bildungsprozessen

Im letzten Teil der Ausführungen wird nun in einem eigenen systematischen Zugang die Bedeutung von Akten der Anerkennung in Bildungsprozessen reflektiert. Meine These hierbei ist, dass sich der Ansatz, den Paul Ricœur (2006) in seinem Werk „Wege der Anerkennung“ zum Ausgang seiner Phänomenologie der Anerkennung gewählt hat, eignet, um der Komplexität des Anerkennungsgeschehens gerecht zu werden und nicht nur einzelne Aspekte von Anerkennung wahrzunehmen. So kann die Bedeutung von Anerkennung für Bildungsprozesse und in der Folge auch das Potential der Kategorie der Anerkennung für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ausgeschöpft werden.

Ricœur (2006) stellt fest, dass das Wort ‚reconnaissance‘ in den französischen Lexika¹⁵ „als eine einzige lexikalische Einheit erscheint – trotz der Vielfalt an Bedeutungen, die es in ein und derselben natürlichen Sprache, dem Französischen, umfasst“ (S. 15). Auf der Grundlage der verschiedenen semantischen Bedeutungen unterscheidet Ricœur zwischen „reconnaissance“, „reconnaissance de soi“ und „reconnaissance mutuelle“.

Mit dieser Differenzierung können vernachlässigte Aspekte des Anerkennungsgeschehens berücksichtigt werden, die für Bildungsprozesse von wesentlicher Bedeutung sind, auch wenn Ricœur selbst diesen Bezug zu Bildungsprozessen nicht thematisiert.

Zunächst meint das Wort „reconnaissance“, insofern es das Wort *connaître* beinhaltet, das Erkennen bzw. Erfassen eines Gegenstands, „indem man diesen Gegenstand betreffende Bilder und Wahrnehmungen miteinander verbindet; mittels des Gedächtnis-

¹⁴ Subjektivation verstanden als hervorbringende Erzeugung und regulierende Unterwerfung des Subjekts.

¹⁵ Insbesondere dem Grand Robert de la langue française.

ses, des Urteils oder des Handelns unterscheide[t], identifizier[t], erkenn[t]“ (Ricœur, 2006, S. 43): Ich erkenne etwas, indem ich es von Anderem, das mir bereits begegnet ist, unterscheide bzw. mit Anderem identifiziere: dies gilt nicht nur für das gegenständlich Andere, als das mir Welt begegnet, sondern auch für das personale Andere, den Mitmenschen. Anerkennen (*re-connaître*) in diesem Sinne ist das Wiedererkennen von etwas oder jemandem.

Während die erziehungswissenschaftlichen Ansätze Prengels und Stojanovs Anerkennung unmittelbar als interpersonales Geschehen im Umgang mit Unterschieden zwischen Individuen in Kontexten und Situationen der Diskriminierung interpretieren, scheint es wichtig, die Dimension des (Wieder)erkennens als Teil von Anerkennung nicht zu vernachlässigen, weil die Anerkennung des Anderen in Bildungsprozessen nicht nur den Anderen als Person, sondern auch das Andere der Welt wahrnehmen muss. Anerkennung beinhaltet immer auch die „intelligible Leistung des Wissenserwerbs“ (Gerhardt, 2004, S. 16).¹⁶ Vor dem Hintergrund Dietrich Benners Unterscheidung einer erziehungstheoretischen Andersheit zwischen Ich und Du und einer bildungstheoretischen Andersheit zwischen Ich und Welt ist die „Trias von Ich, Du und Welt“ (Benner, 1999, S. 324) für Bildungsprozesse konstitutiv. Hierbei ist aber zu berücksichtigen, dass sich Welt nicht primär als eine „dem Subjekt gegenüberstehende, in Wissen und Können aufhebbare Welt [präsentiert], sondern darüber hinaus auch [als] die in solcher Weltaneignung nicht aufgehende, unserem Erkennen und Handeln uneinholbar vorausgesetzte Wirklichkeit“ (S. 316). Dies impliziert auch die Möglichkeit, dass ich das/die/den Andere/n nicht (wieder)erkenne, mich irre (Ricken, 2009b).

Die „Ansprüche der Welt“ (Meyer-Drawe, 1999) müssen als „Antwortgeschehen“ in Bildungsprozessen Berücksichtigung erfahren (S. 329). In diesem Kontext hat Meyer-Drawe in Rückgriff auf Merleau-Ponty auf die „Herausforderung durch die Dinge“ (Meyer-Drawe, 1999; Benner, 1999; Rousseau, 1971), ihren Appelcharakter verwiesen. Es geht nicht um eine funktionalisierende Wirkung der Dinge, sondern darum, dass die Dinge „unser Wahrnehmen, Sprechen, Handeln und Denken“ (Meyer-Drawe, 1999, S. 332) evozieren und Anlass sind, unsere Erfahrungen an sie zu knüpfen. Anerkennung darf nicht nur ein Bedingungsmoment subjektiver Autonomie sein, sondern muss verstanden werden als die „Bedingungsmöglichkeit eines jeden Weltverhältnisses“ (Ricken, 2009b, S. 82).

Zweitens beinhaltet Anerkennung (*reconnaissance*) die „*reconnaissance de soi*“, in der nicht ‚etwas im Allgemeinen‘, sondern das ‚ich selbst‘ identifiziert wird (Ricœur, 2006, S. 194). Mit dem Sicht-Selbst-Erkennen ist das Vermögen gemeint, sich zu sich selbst in den unterschiedlichen Akten, in denen sich das Handlungsvermögen äußert (sprechen, erzählen, handeln können etc.) in ein Verhältnis zu setzen. Es ist vor allem diese praktische Dimension des Erkennens, um die es dabei geht. Dieses Sich-Erkennen bedarf „auf jeder Stufe der Hilfe anderer“ (S. 97). Es geht also nicht um die harmonische Erkenntnis einer ungebrochenen, kohärenten Identität, sondern um einen un-

16 Hier wird der Begriff der Anerkennung in die bereits von Fichte und Hegel beachtete Bindung an die Vorgänge des Erkennens und Bekennens, des Beachtens und Achtens gesetzt.

abgeschlossenen Vorgang (Meyer-Drawe, 1993).¹⁷ Die in diesem Aspekt von Anerkennung begründete Herausforderung von Bildungsprozessen besteht darin, Bildung nicht einseitig als „Versöhnungszustand“ (S. 197) zu verstehen, der – reflektiert oder unreflektiert – in Aussicht stellt, „dass ein individueller Werdensprozess schlummernde Potentiale entfaltet, die gegen das Negative gesellschaftlicher Krisen gerichtet werden“ (Meyer-Drawe, 2007, S. 84) können.

Gerade in den Momenten des Gewährwerdens der Fragwürdigkeit des eigenen Wissens und des eigenen Selbst (Meyer-Drawe, 1984a, 1988, 1993, 2007), in der Begegnung angesichts der eigenen Unverfügbarkeit werden Bildungsprozesse in Gang gesetzt. Nicht allein die Erfahrung des Fremden außer mir, sondern die der in meinem Eigenen innewohnenden Fremdheit, ist von großer Bedeutung für Bildungsprozesse. Selbst mein eigenes Verhalten behält einen „unverständlichen Rest, eine undurchdringliche Dichte [...], nämlich in Bezug auf seine Horizonte, Implikationen, auf seine Wirkungen, Motive und Konsequenzen“ (Meyer-Drawe, 1984a, S. 160; Ricken, 2006; Waldenfels, 2006).

In dem Begriff „reconnaissance mutuelle“ bringt Ricœur schließlich Anerkennung als wechselseitige Anerkennung zur Sprache, wie es Hegel formuliert und Honneth weitergedacht hat. „Der Andere“ – und das kommt in den pädagogischen Anerkennungstheorien von Prengel und Stojanov zu kurz – muss in den Worten Benners „zugleich als ein dem Ich und Du *Unverfügbarer* und Unbekannter in den Blick“ (Benner, 1999, S. 316, S. 326) genommen werden. Diese „originäre Asymmetrie“ (Ricœur, 2006, S. 201) darf nicht vernachlässigt werden. Anerkennung kann von ihrem Wesen her immer nur fragmentarisch sein, denn „jedes Begreifenwollen [ist] ein Verfügenwollen“ (Meyer-Drawe, 1984a, S. 32), gewissermaßen die „Domestizierung der Andersheit des Anderen“ (S. 32). Anerkennung bedeutet in diesem Sinne, dass der Andere ein Recht auf den unverfügbaren Rest seiner Andersheit hat, da in unserer „realfaktischen Koexistenz [...] eine Verwobenheit von Ich und Nicht-Ich, von Anderem und Nicht-Anderem“ (S. 32) vorliegt. Zur Anerkennung gehört daher nicht nur ein Wissen um die Gemeinsamkeiten, sondern auch ein Wissen um Unerkanntes und Unverstandenes, das sich im Eigenen wie im Fremden ereignet.

Wie ist ein *Umgang* mit der Andersheit des Anderen zu denken, der bereit ist, sich in ein produktives Verhältnis zur Unverfügbarkeit des Anderen zu setzen? Die Andersheit des Anderen darf nicht geleugnet, ignoriert bzw. durch „Aneignung“ oder auch durch „Auslieferung an das Fremde“ bewältigt werden. „Eine totale Aneignung, in der die Grenzen verfestigt, und eine totale Enteignung, in der sie ausgelöscht würden, wären dann nur extreme Versuche, dem beunruhigenden Grenzspiel von Eigenem und Fremdem zu entkommen“ (Meyer-Drawe, 1988, S. 277).

Meyer-Drawe plädiert für ein pädagogisches Verstehen zwischen Aneignung und Enteignung. Der Andere bleibt und ist uns fremd und nah zugleich, Momente des Nicht-

17 Mit Butler (2006) ließe sich argumentieren, dass gerade nicht das „souveräne Subjekt“, sondern die Subjekte, die sich ihrer „Abhängigkeit von der Anrede“ (S. 15) bewusst sind, Verständnis für die „Gefährdetheit des Anderen“ (Butler, 2005, S. 160) aufbringen und wach bleiben für die vielfältigen Formen der Entmenschlichung.

Verstehens bleiben bestehen. Aber gerade auch diese Momente des Nicht-Verstehens fordern die Anerkennung heraus. In ihrem Aufsatz „Das Kind als Fremder“ schreibt Meyer-Drawe (1988), dass „die authentische Erfahrung des Kindes bei sich selbst und für uns [...] versagte Erfahrung ist, aber als solche eine ständige Herausforderung, gestützt durch Vertrautheit und bestärkt durch Beunruhigung. [...] Nur weil sie Fremde in der Nähe sind, ist ihre Andersheit für uns eine besondere, beunruhigende. Die Mehrdeutigkeit von Vertrautheit im Verstehen ihrer Gesten und ihrer Sprache und der Fremdheit ihrer Abweichungen kann unsere Verstehensarbeit in Bewegung halten, wenn wir diese Unbestimmtheiten, diese Risse in Subjektivität und Intersubjektivität, als positiv betrachten und nicht nur durch Aneignung zum Schweigen bringen oder durch Enteignung gar nicht erst zur Sprache kommen lassen“ (S. 286).

Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass im Geschehen der Anerkennung auch die Möglichkeit des Verkennens impliziert ist. Daher muss die *Erfahrung der „Negativität“* (Benner, 2003b, 2003c, 2005) in all ihren Facetten – sei es als Nicht-Wissen, Nicht-Können, Nicht-Kennen oder auch in den Erfahrungen der Enttäuschung und Irritation, der Bedeutung von Brüchen und Diskontinuitäten, auf Seiten der Lernenden wie auf Seiten der Lehrenden – als ein nicht wegzudenkendes Moment der Anerkennung mitgedacht werden, wenn dieser Kategorie in Bildungsprozessen Relevanz zugesprochen wird. Eine Pädagogik der Anerkennung wird daher im Anerkennungsbegriff immer auch das *Moment verfehlter Anerkennung* sowie das Ausbleiben reziproker Anerkennung mitdenken und zwar auf allen Ebenen, auf denen Bildungsprozesse stattfinden.

Eine Pädagogik der Anerkennung muss nicht nur die Dialektik von Autonomie und Interdependenz, Reziprozität und „Verdinglichung“ (Honneth, 2005) genauer analysieren, sondern darüber hinaus die *Bedeutung des Dritten*, zum einen als Anwesenheit Dritter, zum anderen als „das Andere“ (Benner, 1999, S. 316), verstanden als „Dinge“ (Meyer-Drawe, 1999) oder auch „Lehrgut“ bzw. „Welt“ (Benner, 1999, S. 316) in den Anerkennungsdiskurs einbringen.

Jenseits einer Verhältnisbestimmung des pädagogischen Handelns als „pädagogischer Bezug“ (Nohl), als Verhältnis zwischen zwei Subjekten, ist die Anwesenheit Dritter für pädagogische Konstellationen von Bedeutung: „man zeigt¹⁸ nie nur etwas, sondern man zeigt anderen etwas vor anderen. Erst mit diesen Anderen aber kommen bestimmte, die Praktiken radikal betreffende Verschiebungen in den Blick: sei es, weil die anderen – als Dritte – als mögliche Verbündete, als Konkurrenten, Begünstigte oder Sündenböcke sowie bloße Zuschauer oder gar Schiedsrichter bedeutsam werden und das Problem des ‚Sich-Zeigens‘ für alle Beteiligten erst anscharfen; oder sei es, weil bestimmte pädagogische Problemstellungen der Differenzierung ebenso wie der Gerechtigkeit etc. erst mit Blick auf Dritte überhaupt entstehen“ (Ricken, 2009b, S. 89; Balzer, 2007; Ricken, 2009a).

18 Klaus Prange (2005) versteht das Zeigen, das auf Lernen ausgerichtet ist, als „Grundstruktur der Erziehung“ (S. 8). Daran anknüpfend betont Ricken (2009a) die „performative Kraft des Zeigens auch als ein Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen“ (S. 121), die er in den Horizont der Anerkennungsthematik stellt, indem er die Wechselseitigkeit von Zeigen und Anerkennen reflektiert.

Bildungsprozesse leben von asymmetrischen Anerkennungsverhältnissen. Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass die Asymmetrie mit der Wechselseitigkeit der am Anerkennungsverhältnis Beteiligten zusammengedacht werden kann, ohne dass der Verdacht aufkommt und sich bestätigt, dass diese Asymmetrie (beispielsweise die zwischen Lehrendem und Lernenden) die Wechselseitigkeit untergräbt, und ohne dass die „originäre Asymmetrie“ (Ricœur, 2006, S. 324) nicht ausreichend berücksichtigt bzw. zugunsten eines idealisierten reziproken Anerkennungsverhältnisses geleugnet wird, weil die „Asymmetrie [...] sich im Glück des ‚einander‘ jedoch gern vergessen machen würde. [...] Ob verkannt oder anerkannt, der andere bleibt – in dem Sinn, wie mein Selbst für mich unmittelbar zu erfassen ist – unbekannt“ (S. 321).

Meine These im Anschluss an Ricœur lautet, „dass es für die wechselseitige Gestalt der Anerkennung im Gegenteil ein Segen ist, wenn das Vergessen der originären Asymmetrie aufgedeckt wird“ (Ricœur, 2006, S. 321). Dies ist mit der Erkenntnis verbunden, dass beide einerseits durch eine grundlegende Andersheit getrennt sind – dies „schützt die Wechselseitigkeit vor den Fallen der Verschmelzungseinheit“ (S. 321) –, andererseits aber in dieser Andersheit auch aufeinander angewiesen sind – dies schützt die Asymmetrie vor den Fallen der Herrschaft. So würde im pädagogischen Handeln in aller Nähe die nötige Distanz erhalten und in allem Abstand die nötige Nähe und Achtung gesichert.

Literatur

- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49-75). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Stroemfeld Verlag.
- Benner, D. (1999). „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 315-328.
- Benner, D. (2003a). Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ her zu begreifen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 290-304.
- Benner, D. (2003b). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting & Ch. Winch (Hrsg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 96-110). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. (2003c). Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung. In J. Beillerot & C. Christoph (Hrsg.), *European Studies in Education. Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich* (S. 239-250). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 7-21). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bertram, G. W. (2008). Hegel und die Frage der Intersubjektivität. Die Phänomenologie des Geistes als Explikation der sozialen Strukturen der Rationalität. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 56(3), 877-898.

- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (2003). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Gerhardt, V. (2004). Anerkennung zwischen Tatsache und Norm. In H.-H. Gander (Hrsg.), *Anerkennung. Zu einer Kategorie gesellschaftlicher Praxis* (S. 13-32). Würzburg: Ergon Verlag.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P., & Scherr, A. (Hrsg.) (2002). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hafström, M. (2003). *Ondskan*. Schwedischer Film.
- Hegel, G. W. F. (1807/1989). Werke [in 20 Bänden]. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845. Bd. 3: *Phänomenologie des Geistes* (hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel, 2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hegel, G. W. F. (1986). Werke. Band 10: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Heitmeyer, W. (2002). Soziale Desintegration, Anerkennungszerfall und Jugendgewalt in Deutschland. In S. Kreitz-Sandberg (Hrsg.), *Jugendliche in Japan und Deutschland* (S. 209-226). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51(4), 25-41.
- Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Levinas, E. (1978). *Autrement qu' être ou au-delà de l'essence* (2. Aufl.). La Haye: Nijhoff.
- Levinas, E. (1985). *Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit und Transzendenz*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Levinas, E. (1989). *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Levinas, E. (1996). *Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo* (hrsg. von P. Engelmann, 3. Aufl.). Wien: Carl Hanser Verlag.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311-328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer-Drawe, K. (1984a). Die Beziehung zum Anderen beim Kind. Merleau Pontys Konzeption kindlicher Sozialität. *Bildung und Erziehung*, 37(2), 157-168.
- Meyer-Drawe, K. (1988). Das Kind als Fremder. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64(3), 271-287.
- Meyer-Drawe, K. (1993). Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. *Bildung und Erziehung*, 46(2), 195-205.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-335.
- Meyer-Drawe, K. (2007). „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Versagung. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 83-94). Bielefeld: transcript Verlag.

- Nothdurft, W. (2007). Anerkennung. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 110-122). Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag.
- Philibert, N. (2002). „*Sein und Haben*“. Europäischer Dokumentarfilm.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & W. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93-107). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Prenzel, A. (2002). „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann Verlag.
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(2), 215-230.
- Ricken, N. (2009a). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form Pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion* (S. 111-134). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Ricken, N. (2009b). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen* (S. 75-92). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Ricken, N., & Balzer, N. (2007). Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 56-69). Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag.
- Ricoeur, P. (2006). *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1971). *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schnell, M. W. (2004). Das Andere der Anerkennung. In H.-H. Gander (Hrsg.), *Anerkennung. Zu einer Kategorie gesellschaftlicher Praxis* (S. 77-90). Würzburg: Ergon Verlag.
- Siep, L. (1974). Der Kampf um Anerkennung. Zu Hegels Auseinandersetzung mit Hobbes in den Jenaer Schriften. *Hegel-Studien*, 9, 155-207.
- Siep, L. (1979). *Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Untersuchungen zu Hegels Jenaer Philosophie des Geistes*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Siep, L. (1998). Die Bewegung des Anerkennens in der *Phänomenologie des Geistes*. In D. Köhler & O. Pöggeler (Hrsg.), G. W. F. Hegel: *Phänomenologie des Geistes* (S. 107-127). Berlin: Akademie Verlag.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29-48). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 516-531.
- Straub, J. (1999). *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein Verlag.

- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach Verlag.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Winnicott, D. W. (1984). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Winnicott, D. W. (1989). *Vom Spiel zur Kreativität* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Zurn, C. F. (2005). Schwerpunkt: Anerkennung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 53(3), 377-387.

Abstract: Within the context of school education, in particular, recognition is of great importance to the development of identity and self-confidence. Recognition of the other constitutes a special challenge in institutionalized educational relations because, on the one hand, the structures of these relations are asymmetrical and, on the other, the focus ought to be not only on an interpersonal event but, rather, it always has to include the reflection of the world as the other. Following an analysis of (socio-) philosophical and educational theoretical approaches to the category of recognition, the author sketches an approach based on Paul Ricœur's "The Course of Recognition", which warns against forgetting the original asymmetry of education-related relations of recognition in the search for mutuality between the self and the other.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. habil. Christiane Micus-Loos, Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Sokratesplatz 2, 24149 Kiel, Deutschland
E-Mail: christiane.micus-loos@fh-kiel.de